

Ressenyes

YOUNG, Michael; LAMBERT, David; ROBERTS, Carolyn y ROBERTS, Martin (2015)

Knowledge and the future school: Curriculum and social justice

Londres: Bloomsbury, 224 p.

ISBN 978-1-4725-3473-6

El sociólogo Michael Young, el geógrafo David Lambert y los directores de escuelas británicas Carolyn Roberts y Martin Roberts desarrollan la principal propuesta educativa del realismo social que se basa en el retorno a un currículo centrado en el conocimiento, a partir del que ellos llaman *powerful knowledge* ('conocimiento poderoso'). Según los autores, el libro está dirigido a académicos del mundo de la educación, pero sobre todo al equipo directivo y al resto de profesionales de centros docentes, para que piensen acerca de una nueva manera de desarrollar el plan de estudios. Este libro aparece en un momento muy adecuado, sobre todo en Inglaterra, donde, recientemente, las políticas educativas y el currículo nacional han hecho un giro hacia el conocimiento y donde se ha abandonado la trayectoria progresista que impregnó la educación en los últimos cuarenta años.

Los autores contribuyen a debatir en torno a las preocupaciones sobre el tipo de formación que han recibido los jóvenes en las últimas décadas, que se caracteriza por ser un aprendizaje de habilidades desprovistas de conocimiento. Esto se debe, según Young y las tesis del realismo social, a los efectos de la educación progresista que introdujo el constructivismo social en la enseñanza y que nos ha llevado a una formación de maestros y profesores que cada vez tienen menos conocimientos disciplinarios. Si bien esta es una gran preocupación hoy en día en el Reino Unido en general, en el caso del Estado español podríamos decir que encontramos una situación desigual: mientras que podríamos admitir que la formación disciplinaria está

desdibujada en la formación inicial de maestros de educación infantil y primaria (donde se pone más énfasis en la didáctica que en los contenidos), referente a la formación de profesores de secundaria, nos encontramos con el caso contrario (especialistas en la disciplina pero sin nociones de educación que no se acaban de resolver con un año de máster de formación del profesorado).

El principal argumento de los autores gira en torno al papel fundamental que tiene el currículo nacional en la promoción de la justicia social. El plan de estudios es lo que más importa, ya que es lo que los alumnos aprenden y lo que les tiene que servir para poderse realizar con éxito en el futuro. Según los autores, mientras hay jóvenes que, por su condición social, tendrán acceso al conocimiento, hay otros que no. Por este motivo, la escuela debe combatir esta desigualdad ofreciendo a todos los alumnos el acceso al mejor de los conocimientos posibles. Young basa su perspectiva en la circunstancia de que todos los ciudadanos tienen derecho a una educación igual y que esta los equie con el mejor de los conocimientos disponibles, un conocimiento que sea verdadero, de confianza y valioso, un *conocimiento poderoso*. Así, el currículo tiene que estar fundamentado en el saber y no en las habilidades o competencias, ya que estas últimas se centran más en el cómo que en el qué.

La pregunta crucial que nos planteamos al leer este libro es saber qué conocimiento específico es el *conocimiento poderoso*. Para los autores, el *conocimiento poderoso* se caracteriza por ser diferente al conocimiento contextualizado y limitado que adquirimos en el día a día.

Se trata, entonces, de un conocimiento especializado y que está definido por los especialistas o expertos de cada disciplina a través de conceptos, principios, reglas y teorías, y que se encuentra íntimamente relacionado con las disciplinas universitarias y el saber que los especialistas van creando.

El libro está estructurado en ocho capítulos. Los cuatro primeros están escritos por Michael Young y se centran en el currículo como el elemento más importante para cambiar la educación del futuro. En el primer capítulo, titulado «Knowledge, curriculum and the future school» («Conocimiento, currículo y futuro de la escuela»), Young explica la importancia del conocimiento en la actualidad y del derecho de los alumnos al acceso al conocimiento. Se discute el rol que tiene la escuela de ofrecer un saber que va más allá de la experiencia de los alumnos y de enseñar de qué modo se construye este. Se invita a las escuelas a reflexionar sobre cómo ofrecen acceso a la epistemología del conocimiento. El segundo capítulo se pregunta por qué empezar con el currículo, y lo justifica a través de las reformas educativas actuales y del papel determinante que tiene el liderazgo en los centros docentes. También anota la importancia de la sociología de la educación y define tres tipos de currículo: el *futuro 1* (tradicional), el *futuro 2* (progresista) y el *futuro 3*, que sería su propuesta, como una tercera vía (para hacer un paralelismo con el sociólogo Anthony Giddens y su influencia en el primer gobierno de Tony Blair). El currículo del *futuro 1* es aquel que viene heredado de la tradición positivista del siglo XIX, donde el conocimiento no admite discusión y el profesorado lo transmite como verdadero, mientras que el alumnado tiene que aprenderlo en su forma y contenido. Se trata, por tanto, de una educación del pasado. El currículo del *futuro*

2 asume que el conocimiento tiene unas raíces históricas y que es un constructo social que admite cambios. Este enfoque crítico hace hincapié en el hecho de que el conocimiento está construido en base a intereses y necesidades de los grupos de poder y que su acceso está restringido a dichas élites. El currículo del *futuro 3* se centra en el conocimiento especializado, que está generado por las comunidades de investigadores de las propias disciplinas y se considera falible, provisional y sujeto al cambio. Además, pone el énfasis en el modo como los procesos de creación o las reglas epistemológicas legitiman la validez del saber. El capítulo tres desarrolla la idea de este último tipo de currículo —el *futuro 3*— y lo hace a partir de la descripción de *conocimiento poderoso*. Primero, lo diferencia de la idea opuesta que hay que combatir: el conocimiento de los poderosos. La escuela ha de proporcionar el mejor de los conocimientos con los que contamos y debe de tratar por igual a todos los alumnos. En este último aspecto, se asume como igualdad y justicia social el hecho de que todos los jóvenes tengan acceso a este tipo de saber y, en cambio, no tiene en cuenta su diversidad de capacidades cognitivas ni las inteligencias múltiples. El capítulo cuatro justifica por qué el plan de estudios debe estar organizado en asignaturas de cultura disciplinaria, y el *conocimiento poderoso* debe ser el principio curricular que determine su contenido. Para los autores, es necesario recuperar el contenido de las asignaturas y enseñar el conocimiento más estratégico y valioso de cada disciplina para que los estudiantes puedan hacerse una idea de cómo funciona el mundo, el cual presenta ideas nuevas que suponen un reto y un estímulo para los alumnos. En este sentido, se podría decir que el conocimiento escolar es una versión simplificada del conocimiento científico disciplinario, y esto tiene grandes

implicaciones en relación con la concepción que se tiene sobre las didácticas específicas. En el capítulo cinco, Martin Roberts y Carolyn Roberts explican el punto de vista de los directores de centros educativos en relación con el cambio de currículo y la importancia del liderazgo en escuelas que centran la enseñanza en el saber. En el capítulo siete, David Lambert se centra en el rol de los profesores especialistas e intenta desarrollar cómo el *conocimiento poderoso* puede cobrar forma en las clases de geografía. Bajo nuestro punto de vista, el *conocimiento poderoso* que propone Lambert no está ni suficientemente justificado ni claramente detallado. Se trata de un texto más bien inicial a modo de declaración de intenciones y no una muestra clara sobre cómo llevar este nuevo enfoque al aula. El capítulo ocho, escrito conjuntamente por los cuatro autores, amplía lo que se entiende por el currículo del *futuro 3* y se hace preguntas sobre las implicaciones que tendría su implementación. El libro acaba con un apéndice bibliográfico para ahondar en la cuestión y con un apéndice que narra la evolución del currículo nacional inglés de forma breve y cronológica.

A modo de conclusión, podríamos decir que este libro presenta una de las propuestas que están teniendo una gran recepción en los debates actuales sobre sociología de la educación, el campo de la pedagogía en general y la enseñanza de la geografía en particular. Los debates que genera están muy en sintonía con las reformas educativas como la llevada a cabo recientemente en Inglaterra. La noción de *conocimiento poderoso* puede parecer una propuesta seductora en un primer momento, porque supone explorar qué conocimiento puede ser de mayor utilidad, tanto para permitir la creación de pensamiento de orden superior como para desarrollar una vida plena. Además, la propuesta del *conoci-*

miento poderoso pone de relieve el valor del conocimiento disciplinario que se genera, avanza en las universidades y replantea la devolución y la utilización de este conocimiento en la educación primaria y secundaria.

Ahora bien, la lectura de la propuesta de los autores pone de manifiesto que su elaboración es, en estos momentos, aun limitadora por diferentes motivos. En primer lugar, la premisa de que el acceso al saber puede superar la desigualdad social nos parece débil, porque olvida muchos otros condicionantes sociales que tienen un papel relevante en el futuro de las personas y que no están relacionados con la educación. Las medidas para lograr una mayor justicia social pueden venir, en gran parte, del campo educativo, pero resulta necesario realizar un planteamiento global que implique a otras instituciones más allá de la escuela. En segundo lugar, la propuesta de centrar el currículo en el conocimiento disciplinario supone dejar de lado el saber que aporta el alumnado, así como las problemáticas o los intereses que este tiene. Ello significa promover la falta de relación del conocimiento escolar con la vida de los alumnos, es decir, no considerar cómo atender la diversidad cognitiva en las aulas, y constituye una priorización del saber conceptual al saber hacer. En tercer lugar, al centrarse en el conocimiento disciplinario, no se tiene en cuenta ni la evolución de las disciplinas ni las cuestiones complejas que no se solucionan desde las diversas materias del plan de estudios y que necesitan enfoques interdisciplinarios y de otras aproximaciones. Los autores centran su atención en la naturaleza del conocimiento y su visión utilitarista (su supuesta finalidad, lo que puede hacer para nosotros), pero no queda claro qué podemos hacer nosotros con este conocimiento.

En suma, la propuesta de Michael Young, David Lambert, Carolyn Roberts

y Martin Roberts puede plantear interrogantes interesantes en relación con el saber que la escuela debe ofrecer para intentar que sus alumnos no dependan de factores externos para acceder a este, debate que consideramos muy oportuno a la luz de las nuevas tecnologías y de la visión del profesor como guía y no como experto. Aun así, esta revisión de contenidos curriculares debe ir acompañada de un desarrollo competencial que promueva el pensamiento crítico sin perder de

vista al estudiante como principal sujeto de la educación.

Gemma Puig Latorre

Facultad Latinoamericana
de Ciencias Sociales

gemma.puig@flacso.edu.mx

<http://dx.doi.org/10.5565/rev/dag.489>

